

Estrategias didáctico-pedagógicas en contextos educativos de emergencia: la UCO Psicología, Sujeto y Aprendizaje en el curso 2020 (Facultad de Psicología, Udelar)

Didactic-pedagogical strategies in emergency education from the Obligatory Curricular Unit Psychology, Person and Learning (Faculty of Psychology. University of the Republic)

Estratégias didático-pedagógicas em contextos educação emergencial da Unidade Curricular Obrigatória de Psicologia, Disciplina e Aprendizagem (Faculdade de Psicologia. Universidade da Republica)

Esther Angeriz. ORCID: 0000-0001-6152-9811¹
Darío De León. ORCID: 0000-0002-5558-7203¹
Nicolás Chiarino. ORCID: 0000-0002-4530-1777¹
Diego Cuevasanta. ORCID: 0000-0001-6113-8802¹

¹ Universidad de la República, Uruguay. Contacto: eangeriz@gmail.com

Resumen

En el presente artículo se analizan ejes relacionados con las posibilidades de comunicación que se dan en los espacios educativos virtuales, la accesibilidad de los recursos y los intercambios posibles en el contexto de emergencia sanitaria y educativa, a partir de la experiencia del primer semestre del 2020 de la unidad curricular obligatoria Psicología, Sujeto y Aprendizaje, correspondiente al Ciclo Integral de la Licenciatura en Psicología (segundo año de la formación).

Se describen la propuesta y los ajustes realizados en el actual contexto y se analizan percepciones de estudiantes que informan sobre el seguimiento del curso y aspectos referidos a la evaluación de objetivos de formación y contenidos, a la evaluación de la propuesta didáctico-pedagógica con relación a las instancias sincrónicas, recursos asincrónicos y dispositivos de evaluación, así como relativos a la valoración del vínculo pedagógico.

En las conclusiones se reflexiona sobre la importancia de favorecer estrategias de autonomía y regulación de los procesos de aprendizaje en el contexto actual desde la cercanía y el acompañamiento en el vínculo pedagógico. Asimismo, se hace énfasis en la importancia de la iteratividad y recursividad que permite generar diseños flexibles que se vayan adecuando a las necesidades y condiciones en que se desarrollan los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: educación virtual, estrategias pedagógico-didácticas, contexto de emergencia.

Abstract

This article analyzes issues related to the communication in virtual education, the accessibility of resources in the context of health and educational emergency, based on the experience of the Curricular Unit Psychology and Learning, corresponding to the Degree in Psychology (Universidad de la República).

It describes the proposal and the adjustments in the current context. Also it is analyzed students opinions related to the objectives and contents of the course, to the didactic-pedagogical proposal, as well as to the relationship between teachers and students.

The conclusions reflect on the importance of promoting autonomy strategies and the regulation of learning processes in the current context from closeness and support in the pedagogical bond. Likewise, emphasis is placed on the importance of iteration and recursion, which allows the generation of flexible designs that adapt to the needs and conditions in which learning processes are developed.

Keywords: virtual education, pedagogical-didactic strategies, emergency context.

Resumo

Este artigo analisa eixos temáticos relacionados às possibilidades de comunicação que ocorrem nos espaços educacionais virtuais, a acessibilidade de recursos e as trocas possíveis no contexto da emergência sanitária e educacional, a partir da experiência do primeiro semestre de 2020 da unidade curricular obrigatória Psicologia, Pessoa e Aprendizagem, correspondente ao segundo ciclo da Licenciatura em Psicologia. É feita uma descrição da proposta e os ajustes necessários no contexto atual e analisadas as percepções dos alunos que relatam o acompanhamento do curso e aspectos relacionados à avaliação dos objetivos e conteúdos da formação, à avaliação da proposta pedagógica em relação às instâncias síncronas, recursos assíncronos e dispositivos de avaliação, bem como ao vínculo pedagógico. Nas conclusões, reflete-se sobre a importância de se favorecer estratégias de autonomia e regulação dos processos de aprendizagem no contexto atual a partir da aproximação e apoio no vínculo pedagógico. Da mesma forma, destaca-se a importância da iteração e recursão, que permite a geração de designs flexíveis e adaptados às necessidades e condições em que se desenvolvem os processos de aprendizagem.

Palavras-chave: educação virtual, estratégias didático-pedagógicas, contexto emergencial.

Fecha de recibido: 17/08/2020

Fecha de aceptado: 29/12/2020

1. Introducción: acerca de permanencias y cambios en un contexto de educación virtual de emergencia

El contexto actual de pandemia y de emergencia sanitaria ha significado un fuerte cimbronazo en las prácticas cotidianas de las personas en todo el mundo, implicando reconfiguraciones de la vida cotidiana en términos no solo sanitarios, sino también sociales, económicos y políticos. Nos hemos tenido que adecuar a las necesidades emergentes apelando a los recursos y las redes a nuestro alcance, pero en la medida en que se han podido desarrollar estrategias de solidaridad, de preocupación por el otro y de acompañamiento, han surgido posibilidades alternativas que han intentado dar respuesta con creatividad a las demandas y los requerimientos actuales.

Para la docencia ha implicado un cambio vertiginoso hacia plataformas educativas virtuales, no siempre pensadas para officar como espacios exclusivos de transmisión e intercambio entre aprendientes y enseñantes (Fernández, 2007).

En tanto esta realidad se instaló con cierto efecto de estabilidad en las prácticas educativas, especialmente en la Universidad de la República (Udelar), donde en un principio el pasaje hacia lo virtual fue rápido y total, las preocupaciones por la democratización del conocimiento, la permanencia y el fortalecimiento del vínculo educativo en términos de lazo social se han vuelto una brújula para el desarrollo de las acciones.

En este sentido, en un medio fluido como el que habitamos en los espacios virtuales, donde el código y la recepción de los mensajes no están asegurados (Corea, 2004), resulta imprescindible pensar en las condiciones en que las y los estudiantes reciben los mensajes, acceden a los recursos y desarrollan sus procesos de aprendizaje en términos de relación consigo mismos, con los otros y con el mundo (Charlot, 2007). Por ello, algunos de los ejes que se pueden identificar como analizadores de los cursos que se han desarrollado durante el primer semestre de 2020 se relacionan con las posibilidades de comunicación que se dan en los espacios educativos virtuales, con la accesibilidad de los recursos y con los intercambios posibles.

En el presente artículo se analizarán estos ejes a partir de la experiencia del primer semestre del 2020 de la unidad curricular obligatoria (UCO) Psicología, Sujeto y Aprendizaje, correspondiente al Ciclo Integral de la Licenciatura en Psicología (segundo año de la formación), cuya propuesta fuera

difundida por la Comisión Sectorial de Enseñanza como una de las buenas prácticas de la Universidad de la República dentro de las experiencias en línea.¹

2. Descripción y desarrollo de la propuesta

Habitualmente, el curso se dicta en modalidad presencial con una frecuencia semanal en tres franjas horarias y un grupo semipresencial para la sede de Montevideo, así como un grupo a distancia con estudiantes del Centro Universitario de Paysandú. El año 2020 tuvo una inscripción inicial de 1.048 estudiantes en Montevideo y 50 en Paysandú, que fueron distribuidos en grupos de acuerdo a tres franjas horarias para las y los estudiantes de Montevideo (matutino, vespertino y nocturno), más otro para Paysandú, cada uno de ellos coordinado por una dupla docente.

El curso busca plantear una perspectiva articuladora entre la psicología y la educación, para lo cual analiza los ejes de tensión que atraviesan la institución educativa y las subjetividades que la habitan, así como aspectos que refieren a los procesos de formación que desarrollan los sujetos en sus tránsitos por la educación formal.

A estos efectos se cuenta con el diseño de un curso en EVA en el cual se dispone de espacios generales de información para los estudiantes y espacios para cada una de las cuatro unidades didácticas que componen el curso, que se pueden visualizar en la figura 1:



Figura 1: Diseño del curso en EVA.

Fuente: Elaboración propia.

Desde el 2016² se han venido incorporando estrategias que buscan innovar, dinamizar las prácticas de enseñanza y promover la participación, la interacción, el trabajo colaborativo y la construcción de procesos de aprendizaje singulares, teniendo en cuenta la numerosidad de los grupos, las dinámicas y los problemas que pueden emerger en dichos contextos.

¹ El equipo fue invitado por la Comisión Sectorial de Enseñanza para relatar su experiencia, que fue difundida a través de un video al que se puede acceder en el siguiente link:

<https://www.cse.udelar.edu.uy/recursos/video-experiencia/4-experiencias-educativas-ensenanzaenlinea-en-udelar-fpsi/>

² La presente UCO recibió un apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza en la línea de llamados concursables para innovaciones educativas para el período 2016-2017.

En la actual situación de educación rápidamente virada a lo virtual, el equipo ha reconfigurado el curso, ha adecuado el diseño en EVA y ha replanteado estrategias, recursos didácticos, así como métodos de evaluación.

2.1. Reconfiguración del curso en EVA: canales de comunicación

Una vez reiniciado el curso en EVA, se acordó utilizar canales de comunicación sincrónicos y asincrónicos con las y los estudiantes, dispuestos en cada una de las unidades didácticas: algunos fueron de acceso general y otros de acceso restringido para cada uno de los grupos.

Con relación a la comunicación asincrónica con acceso general, se pusieron a disposición los siguientes recursos:

- una guía semanal con los contenidos y textos correspondientes a cada clase que se trabajaban durante la semana;
- videos donde los docentes comentaban los textos indicados en la bibliografía del curso y planteaban disparadores para la discusión;
- clases grabadas de años anteriores.

Con relación a la comunicación asincrónica con acceso exclusivo para cada grupo, se habilitaron:

- grabaciones de las instancias de Zoom de cada grupo;
- foros de interacción con disparadores, viñetas problematizadoras de los temas para continuar trabajando los contenidos de la semana.

Se estableció asimismo una comunicación sincrónica para cada grupo en los horarios preestablecidos consistente en:

- videoconferencias en los horarios de los grupos a fin de presentar las ideas clave de cada clase, promover el intercambio y recoger dudas generadas a partir de la lectura y visualización de los videos por textos;
- dinámicas que buscaban promover el intercambio durante la clase mediante pizarras digitales para recoger ideas previas, así como estrategias de participación y evaluación de conceptos clave al final de la clase, utilizando diferentes recursos en línea.

Los espacios sincrónicos y asincrónicos se organizaron entonces teniendo en cuenta la duración, los objetivos, la interactividad y los recursos digitales:

Espacio sincrónico	Duración	Objetivos	Medio o recurso digital	Interactividad
Conexión en tiempo real entre la dupla docente referente de cada grupo y las y los estudiantes.	90 minutos aprox.	Presentar guía de la semana. Plantear ideas fuerza que corresponden a la clase. Dinamizar, producir el intercambio con los estudiantes.	Salas Zoom, canal de YouTube.	De media a alta.

Espacio asincrónico	Duración	objetivo	Medio o recurso digital	Interactividad
Videos por textos (docentes comentan textos de la bibliografía del curso).	20 o 30 minutos aprox.	Brindar una interpretación de los textos indicados para cada clase.	Archivo multimedia subido a canal de YouTube y vinculado a EVA.	Se produce a posteriori en la clase sincrónica o por el foro.
Foros por clase: implican actividad del estudiante más allá de la clase en tiempo real.	Se trabaja durante la semana posterior a cada clase.	Presentar disparadores sobre los contenidos trabajados. Plantear dudas sobre conceptos. Aclarar conceptos.	Foro en EVA.	De media a alta.

Estas actividades fueron integradas dentro de cada uno de los módulos (1, 2, 3, 4). El diseño interno de cada módulo era una tabla con íconos donde se asociaban los distintos recursos y actividades didácticas, tal como se presenta en la figura 2:


 Bibliografía digitalizada	 Videos grabados por textos
 Guías de clase semanales	 Clases grabadas (años anteriores) Presentación de módulo
 Cuestionario de auto-evaluación	 Actividad Colaborativa: Invitación a crear un banco de preguntas (wiki)
Grupo Miércoles Guía de clase 1 Guía de clase 2 Guía de clase 3	Actividades Foro
Grupo Jueves Guía de clase 1 (acceso) Guía de clase 2 (acceso) Guía de clase 3 (acceso)	Actividades Foro clase 1 Foro Clase 2 Foro Clase 3

Figura 2: Imagen hipervinculada en cada módulo.
Fuente: Elaboración propia.

2.2. Tomándole el pulso al curso: primer cuestionario del estudiante virtual

Se implementó luego del primer mes de cursada un cuestionario a los efectos de conocer las valoraciones de las y los estudiantes sobre el seguimiento del curso. Se obtuvo una cobertura de respuesta del 26 % de los inscriptos (295 formularios completos enviados). Tras el análisis de las respuestas se resaltan los siguientes aspectos:

- Satisfacción con la organización del curso y la elaboración de recursos que facilitaban su seguimiento.
- Valoración de los videos con comentarios de los docentes sobre los textos.
 - La dificultad que implica tener una bibliografía extensa.
 - Preocupación en torno a la evaluación en la virtualidad.
- Solicitud de instancias de autoevaluación que permitieran calibrar los procesos de aprendizaje.
 - La dificultad de seguir los foros, que en algunos casos resultaban conceptualmente densos.
- El escaso aprovechamiento del recurso disponible de horarios de consulta de los docentes, por cuanto las consultas se canalizaban por otros medios como el correo general de la UCO y un espacio de intercambio general denominado Foro de Consultas Formales, dispuesto en la página central del curso.

2.3. Ajustando recursos y estrategias de evaluación

Como consecuencia de estos resultados, se dispusieron nuevos recursos al finalizar cada módulo:

- cuestionario de autoevaluación con preguntas de múltiple opción;
- elaboración colaborativa de un banco de preguntas, a través de una wiki en EVA, con el objetivo de que las y los estudiantes se ubicaran también en un lugar de enseñantes, identificaran conceptos fundamentales y plantearan situaciones problema que articularan teoría y práctica.

En lo que refiere a la evaluación, se planteó una propuesta que mantenía dos instancias de parcial, pero que priorizaba no ya lo memorístico —lo cual pierde sentido en un contexto virtual de acceso a la bibliografía y los recursos—, sino la articulación conceptual con relación a situaciones problema que permitieran reflexionar sobre problemáticas vinculadas al aprender en la actualidad.

Por este motivo, se habilitó tanto el trabajo individual como grupal, en el entendido de que la participación en redes virtuales iba a favorecer la interacción, por lo cual una propuesta que diera lugar a una reflexión acotada a grupos pequeños podría colaborar en la articulación de conceptos teóricos y prácticos. A estos efectos, se configuraron espacios en el curso en EVA para que las y los estudiantes pudieran conformar grupos y realizar las coordinaciones antes de los parciales.

Concretamente, las características de los parciales fueron entonces:

- 1) Primer parcial: obligatorio, nota mínima 3, con un formato de preguntas abiertas a partir de viñetas o situaciones problema a analizar. Objetivo: se buscó la articulación de conceptos teóricos de los módulos 1 y 2 con relación a distintos disparadores. Procedimiento: se realizó en un día determinado, con una entrega escalonada para evitar saturación de la plataforma y se dispuso de un tiempo máximo de 6 horas.
 - 2) Segundo parcial (o trabajo final): obligatorio, nota mínima 3, con un formato de trabajo escrito de reflexión y articulación de conceptualizaciones teóricas a partir de problemas. Objetivo: se buscó la articulación de conceptos teóricos de los módulos 3 y 4 con relación a distintas situaciones o problemáticas disparadoras que, en este caso, debían plantear las y los estudiantes. Procedimiento: se plantearon las consignas con quince días de anticipación y debían subirse como tarea en EVA.
- Esta adecuación de la propuesta de evaluación ameritó las siguientes consideraciones:
- Fue una propuesta exigente para las y los estudiantes en tanto los dos parciales apuntaron a una articulación de los conceptos teóricos trabajados con situaciones problema.
 - Se abarcaron todos los contenidos y competencias que componen los objetivos formativos de la UCO.

- La característica de la propuesta hacía que la consulta con materiales teóricos a la vista no fuera un problema; si se constataba una copia textual de los conceptos teóricos sin articulación con la viñeta, se asignaba una calificación insuficiente.
- La propuesta se podía realizar en forma individual o en grupos de no más de tres integrantes. La exigencia de que el grupo no fuera de más de tres integrantes buscaba que el trabajo se diera en un ámbito acotado en el que la construcción de conocimiento fuera colectiva, que todos los integrantes del grupo pudieran participar equitativamente y que fuera el propio grupo el que acordara las pautas de funcionamiento de acuerdo con criterios éticos.

3. Análisis de resultados de la experiencia a partir del segundo cuestionario a estudiantes participantes

En el cierre del curso se puso a disposición una nueva encuesta, con opciones cuantitativas y cualitativas, que buscaba recoger las opiniones de las y los estudiantes desde una mirada general sobre el curso, así como sobre aspectos específicos de la propuesta. Luego de su implementación, se obtuvo una cobertura de respuesta de 20,6 % (234 formularios completos enviados). A partir del análisis de las respuestas, se construyeron las siguientes categorías de análisis:

- Evaluación de objetivos de formación y contenidos: relacionada con los objetivos de formación, la bibliografía y las temáticas abordadas.
 - Evaluación de propuesta didáctico-pedagógica: abarca instancias sincrónicas, recursos asincrónicos y dispositivos de evaluación.
 - Valoración del vínculo pedagógico.

3.1. Evaluación de objetivos de formación y contenidos

Una de las primeras inquietudes del equipo era conocer cómo evaluaban las y los estudiantes al curso en términos del grado de alcance de los objetivos de formación planteados, a saber:

- Conocer distintas perspectivas psicológicas sobre el aprendizaje, así como nudos conceptuales relativos a las relaciones del sujeto con el aprendizaje y el saber, sus procesos de formación y subjetivación.
- Desarrollar una mirada reflexiva sobre los desafíos y debates actuales con relación a la educación desde distintas perspectivas psicológicas, la bibliografía y las temáticas que se abordaron.
- Generar competencias relativas a la autorregulación del proceso de aprendizaje, a la comunicación de los conocimientos en forma escrita u oral, a la interacción con sus pares y con el entorno, a la búsqueda, análisis y síntesis de la información.

La respuesta a estas preguntas implicaba al mismo tiempo una autoevaluación de los procesos de aprendizaje, más allá de las calificaciones obtenidas en el curso. En este sentido, siguiendo una escala likert donde 1 es el mínimo y 6 es el máximo, los resultados relativos al primer objetivo arrojaron que 79 % de los participantes evaluaron en 5 y 6 puntos su grado de alcance; 76 % de los participantes también evaluaron con 5 y 6 puntos el grado de alcance del segundo objetivo. Finalmente, 64 % de los participantes evaluaron en 5 y 6 puntos el alcance del último objetivo de formación; en este caso, el porcentaje de estudiantes que lo evaluaron con 4 puntos aumentó a 26 %.

Estos resultados mostrarían que un porcentaje muy importante de las y los estudiantes perciben como muy bueno y excelente el grado de alcance de los objetivos relativos a los contenidos del curso, pero registran algún nivel mayor de dificultad en la construcción de competencias relacionadas con la autorregulación de sus procesos de aprendizaje, la comunicación e interacción, así como el análisis de la información.

3.2. Evaluación de la propuesta didáctico-pedagógica

Con respecto a esta categoría, las preguntas cuantitativas y cualitativas fueron mostrando algunas evidencias, en primer lugar con relación a las instancias sincrónicas; en segundo término, con relación a los recursos asincrónicos, y por último, respecto a la evaluación.

Con relación a las instancias sincrónicas mediadas por Zoom —que se pueden visualizar en el gráfico 1—, 64 % de las y los estudiantes evaluaron en 5 y 6 puntos en términos de claridad y un 18 % la evalúa con 4 puntos, siguiendo la misma escala likert ya señalada. Esto daría cuenta de que para más del 80 % de los participantes las instancias fueron entre buenas, muy buenas y excelentes en términos de claridad. En esta dirección, un estudiante plantea: “Me gustó mucho la organización sincrónica y la claridad de las clases, las cuales nos fueron de mucha ayuda para la realización de los parciales” (E229).

Asimismo, los estudiantes resaltaron la importancia de dichas instancias en términos de participación, intercambio con los docentes, discusión y reflexión sobre las temáticas trabajadas, junto con la resolución de dudas sobre contenidos del curso e instancias de evaluación.

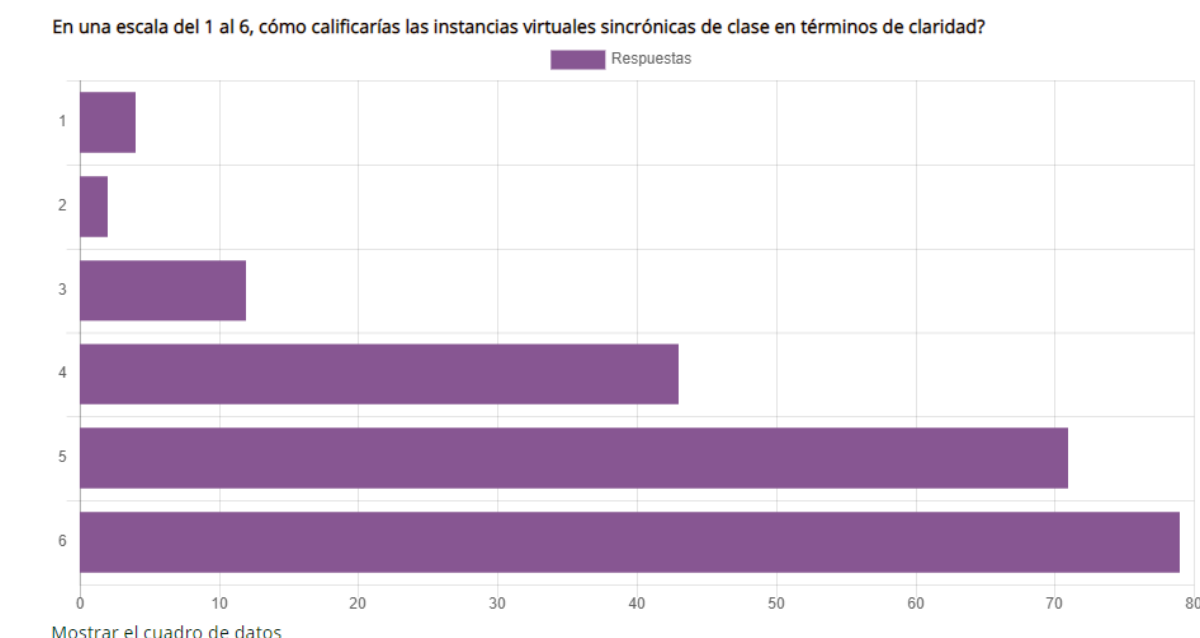


Figura 1: Evaluación de instancias sincrónicas a través de la plataforma Zoom.

Sin embargo, surgió como punto crítico el tema de la asistencia, dado que las distintas duplas docentes encargadas de los espacios sincrónicos de los diferentes grupos fueron observando una paulatina disminución de la asistencia a medida que transcurría el curso. Si bien el fenómeno se ha observado también en las instancias presenciales, en este caso importaba conocerlo un poco más a fondo, por lo cual se planteó una pregunta sobre el porcentaje de clases Zoom a las que habían asistido, para la cual se obtuvieron los resultados que se expresan en el gráfico 2.

Si lo midiéramos en porcentaje, ¿a qué porcentaje de clases de zoom asististe?

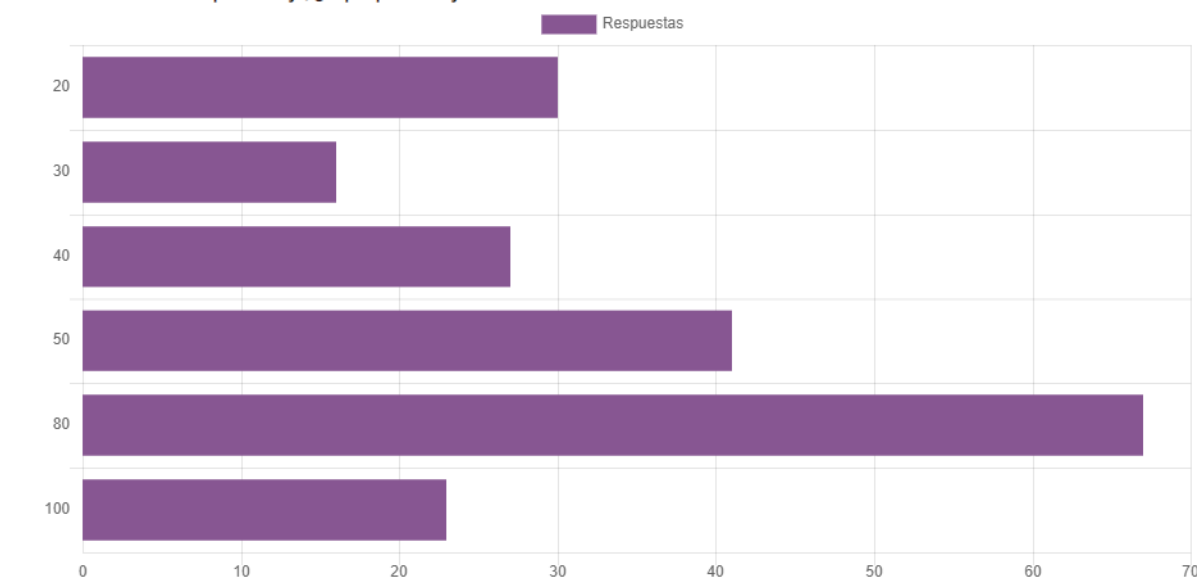


Figura 2: Porcentaje de asistencia a instancias sincrónicas en la plataforma Zoom.

Una de las primeras consideraciones que se destacan de estos resultados es que fueron muy pocos los que asistieron a la totalidad de las clases por Zoom (9,8 %). El mayor porcentaje (28,6 %) se sitúa entre los que asistieron al 80 % de las clases. Si se suman los porcentajes de quienes plantean haber asistido al 40 y al 50 % de dichas instancias, se alcanza un porcentaje similar (29 %) al anterior, mientras que cerca de un 20 % dicen haber asistido al 20 o 30 % de las clases.

En tanto era de interés conocer los motivos que hacían a esta baja en la asistencia, se buscó profundizar en este tema con una pregunta cualitativa. Surge como motivo principal planteado por las y los estudiantes (59,6 % de las respuestas) la superposición de parciales de otros cursos y la sobrecarga de estudio asociada. Otros factores que se destacan, aunque con menor frecuencia de aparición, refieren a los siguientes aspectos: a) doble responsabilidad de trabajo y estudio (7,5 %); b) duración extensa de las sesiones sincrónicas (4,8 %); c) desmotivación por el formato virtual o a distancia (4,8 %); d) falta de tiempo (4,8 %); e) disponibilidad de los encuentros grabados en la plataforma EVA de forma asincrónica (3,7 %); f) reprobación del primer parcial (3,2 %); g) agotamiento o cansancio generado durante la cursada del semestre (3,2 %); g) superposición de responsabilidades familiares y académicas (3,2 %); h) dificultades de accesibilidad tecnológica referidas a los dispositivos y/o conexión a internet (2,7 %); i) desvinculación del curso, y otros aspectos (3,6 %).

Además de estos factores, colaboran a la comprensión de la complejidad del fenómeno algunas críticas que realizaron las y los estudiantes al formato sincrónico Zoom, planteadas como aspectos que se podrían mejorar en futuras cursadas. Por ejemplo, se hacía referencia a que el medio implicaba limitaciones en los intercambios tanto entre pares como con los docentes. Si bien algunas expresiones daban cuenta de la cercanía que el formato habilitó en muchos casos, para algunas y algunos estudiantes resultó un dispositivo limitado en el sentido de no favorecer intercambios más significativos entre todos los participantes: “Prefiero las clases presenciales por el intercambio que sucede entre los profesores y compañeros, pero igualmente en este curso se trató de seguir con lo planeado como sucede en las clases presenciales” (E134). Esto evidencia la importancia que adquieren para muchos estudiantes el cara a cara y la rostridad como posibilitadores de mundos de expresión (Castro-Serrano y Fernández-Ramírez, 2017).

Quiere decir entonces que, a pesar de que las clases por Zoom son un recurso valorado por el estudiantado, surgió igualmente la importancia de la presencialidad en esta UCO (9,5 % de las respuestas), alimentando la idea de que el debate y la reflexión se podrían haber logrado de manera más intensa si esto hubiera sido posible: “Clases presenciales!! Una gran materia en la cual es muy importante el debate” (E216).

En segundo término, se exploraron las opiniones de las y los estudiantes con relación a los recursos didácticos asincrónicos y se obtuvieron los resultados que se presentan en el gráfico 3:

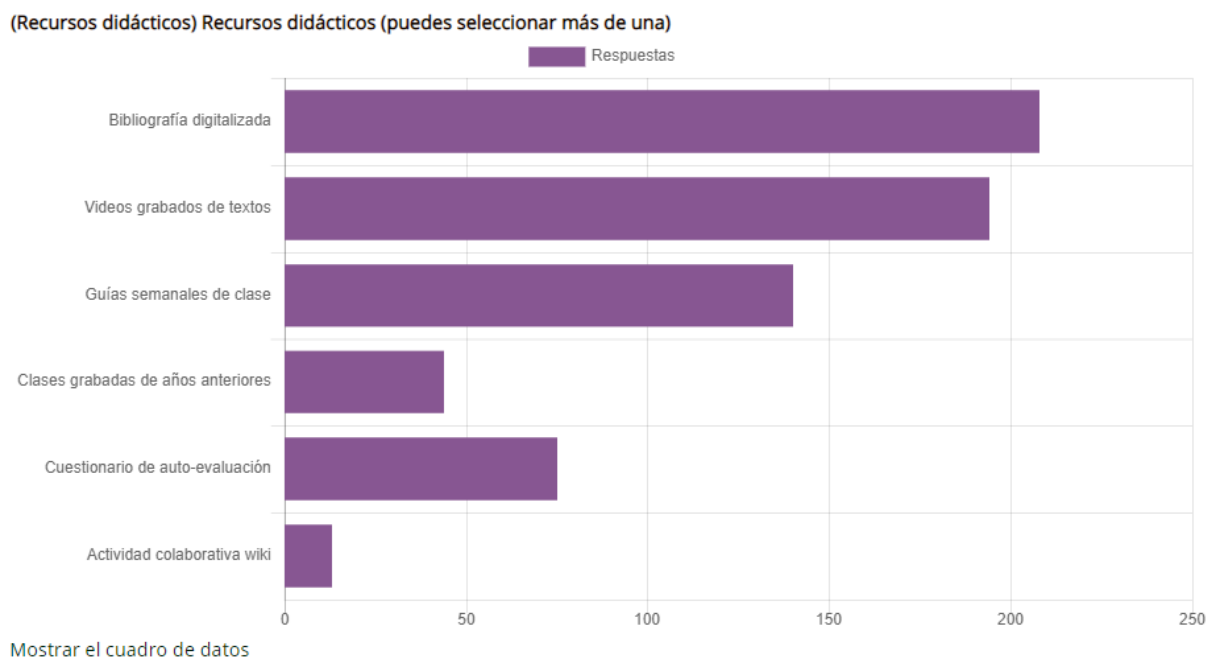


Figura 3: Grado de relevancia asignado a recursos disponibles en el espacio en EVA del curso.

En este sentido, fueron muy bien evaluadas las posibilidades de tener acceso al material bibliográfico en el curso, así como a los videos realizados por los docentes en los que se comentaban los textos. Tanto es así que ambos recursos parecen haber tenido un uso y aprovechamiento similar, lo cual en un contexto de aprendizaje autónomo representó un importante acompañamiento para el estudio de los textos indicados. Este recurso didáctico, implementado por primera vez este año, también fue uno de los más valorados por las y los estudiantes desde el punto de vista cualitativo, fue identificado como un insumo que les facilitaba el estudio de la bibliografía y la comprensión de las temáticas propuestas: “... Considero de mucha ayuda los videos grabados por textos; fueron necesarios para organizar la información al momento de leer los textos y de captar las ideas centrales” (E121). Incluso se señaló que era un recurso bueno para seguir implementando más allá del contexto de pandemia, por el apoyo que significó en la comprensión de algunos textos particularmente complejos. Se sugería de igual modo que en lo posible tuvieran mayor calidad estructural en términos de duración y sonido. Otra de las opciones asincrónicas evaluadas fueron los foros que se disponían después de las clases con el objetivo de continuar la reflexión y la articulación teórico-práctica. En este caso, algunas consideraciones apuntaban a que tal vez se podría potenciar el uso de foros y otras actividades si se planteaban como tareas obligatorias: “Me gustaría que hubiera más tareas [...] y capaz algunos ‘deberes’ para la próxima clase” (E201).

Por último, las opiniones sobre las instancias de evaluación resultan significativas por ser, sin dudas, uno de los puntos más sensibles en la cursada. En este sentido, en los distintos planteos se apuntó a que los parciales implicaron tres grandes niveles de exigencias referidas a la cantidad de preguntas con relación al tiempo otorgado, a lo extenso de la prueba y al formato. Con relación a las dos primeras, un estudiante plantea: “El primer parcial fue muy pesado en cuanto a la relación de horas. Estuvimos seis horas frente a una computadora sin parar” (E85). Es una demanda emergente ante un evento conocido como un parcial, pero realizado en un contexto diferente, que implicó un esfuerzo cognitivo, físico y emocional, movilizado por la instancia de evaluación y resignificado una vez transcurrido. Son tensiones que es necesario considerar en este tipo de formato de evaluación virtual referidas a las relaciones entre cantidad de preguntas, tiempo de realización, acceso a los materiales, apropiación de los conceptos y articulaciones con situaciones problema.

Precisamente, la última de las exigencias planteadas con relación a este tema se refería al formato de la evaluación y la complejidad que significaba la articulación de aspectos teóricos con situaciones problema. Pero si bien en algunas expresiones se señalaba la sobrecarga que implicó el primer parcial, surgía también un amplio acuerdo en el sentido de considerar que el formato del parcial fue una buena estrategia que contribuyó al proceso de aprendizaje: "... Los parciales fueron muy enriquecedores, a diferencia de lo que puede ser un parcial múltiple opción, el poder trabajar los textos aplicándolos a partir de una situación problema generó una mayor producción y entendimiento de los textos trabajados. Permitió pensar y aplicar los conceptos en situaciones concretas, lo cual lo hizo mucho más rico y dinámico" (E97).

La necesidad de profundizar en las articulaciones teórico-prácticas en los espacios sincrónicos surgió en diferentes comentarios: "Que enseñen o ayuden a fomentar más el análisis o la capacidad de reflexión" (E135). "Que se favorezcan más instancias de praxis entre la teoría trabajada y la reflexión sobre las distintas temáticas abordadas" (E96).

En otro orden, se destacan opiniones que valoran la posibilidad de elegir la modalidad de parcial en forma individual o grupal; para algunos resultó más funcional la realización individual y para otros la grupalidad, en tanto constituyó una estrategia que promovió el aprendizaje colaborativo entre pares: "... Trabajando en grupo en los parciales nos sirvió también para aclararnos dudas que solían surgir, no que los profesores no lo hicieran, pero a veces resulta mejor la información proveniente de un compañero, de quien está en la misma" (E222). Quiere decir que al habilitarse ambas posibilidades, se posibilitó una adecuación a las situaciones y estilos de aprendizaje de cada estudiante. "... También me parece bien dejar libre al estudiante de formar grupos o hacerlo individualmente porque no siempre uno tiene la disponibilidad para una cosa u otra" (E224).

3.3. Valoración del vínculo pedagógico

Una tercera dimensión de análisis es la valoración del vínculo pedagógico, que constituye un aspecto esencial en los entornos educativos pero que adquiere una significación particular en el contexto actual de enseñanza virtualizada por la pandemia del covid-19. A partir de los hallazgos emergentes de los campos cualitativos es posible identificar la existencia de aspectos vinculares entre las y los estudiantes y el equipo docente que constituyeron una trama sostenedora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dan cuenta de esto expresiones en las que se señala la importancia de la disponibilidad de los docentes: "Muy buena disposición de los docentes para llevar adelante este curso, en medio de la emergencia sanitaria..." (E23). Se valoró asimismo una actitud pedagógica orientada a facilitar el tránsito por el curso y el desarrollo de aprendizajes mediante un acompañamiento cercano: "La disposición de los docentes... que se preocuparan por que los estudiantes aprendieran. Excelente trabajo a la distancia, este semestre fue muy extraño, la pandemia nos tomó por sorpresa. Gracias por acompañarnos" (E53).

La disponibilidad docente también fue percibida a partir de la comunicación fluida y la integración de recursos: "La buena disposición de profesores para ayudarnos con las dudas. Estaban muy presentes" (E24); "creo que los profesores dieron lo mejor dada la situación compleja que estamos viviendo y pusieron todos los recursos a nuestra disposición para que no estuviéramos tan solos a la hora de enfrentarnos a la bibliografía" (E170).

En definitiva, las percepciones de las y los estudiantes respecto de la disponibilidad, la buena comunicación y aspectos afectivos del vínculo con los docentes en contextos virtuales conducen al concepto de relaciones de cercanía, caracterizado por interacciones basadas en calidez, afecto y una comunicación fluida y abierta de docentes con las y los estudiantes (Bardelli, 2017). En esta dirección, algunos estudiantes plantearon: "La verdad, sentí la cercanía más allá de lo virtual, para eso los encuentros semanales por Zoom, en mi caso fueron fundamentales también!" (E216), "La cercanía con los docentes mediante las clases por Zoom y mediante mails fue muy buena. A pesar de las incertidumbres del semestre. Creo que la forma contribuyó a disminuirla" (E7).

En el actual contexto no solo de emergencia sanitaria y educativa, sino de distanciamiento impuesto por las condiciones, estas relaciones de cercanía resultan más necesarias todavía, dispuestas a través de comportamientos de apoyo y ayuda que facilitan el aprendizaje y la cercanía con el mundo de los estudiantes (Huertas, Adura y Nieto, 2008).

4. Conclusiones

La situación de emergencia sanitaria, que implicó también una emergencia educativa y un uso de las plataformas educativas virtuales como espacios exclusivos de transmisión y de intercambio entre aprendientes y enseñantes, hizo necesario repensar la propuesta pedagógica apelando a recursos conocidos y a otros nuevos, pero sobre todo manteniendo una mirada y escucha atenta a los procesos y acontecimientos emergentes.

En la presente unidad curricular obligatoria, en los últimos cinco años se han realizado de forma sistemática consultas de opinión a las y los estudiantes luego de finalizar su cursada, a partir de lo cual se generan insumos para realizar sucesivos ajustes de la propuesta didáctico-pedagógica. En la edición 2020 se realizó una consulta de opinión una vez transcurrido el primer mes de trabajo y otra hacia el final de la cursada que permitió conocer cuáles eran los recursos que estaban resultando funcionales, cuáles tenían un escaso aprovechamiento y las nuevas demandas que surgían.

A partir del análisis de la información recogida por medio de los distintos instrumentos implementados a lo largo de este curso, se puede concluir que los espacios y recursos creados con relación a lo sincrónico y lo asincrónico tuvieron en gran parte el efecto buscado en el sentido de generar cercanía en el vínculo educativo, así como habilitar la reflexión y la apropiación conceptual. Esto da cuenta de la relevancia de adoptar un diseño pedagógico flexible que habilite la participación y el intercambio con las y los estudiantes, entre el equipo docente y con otros equipos, así como también iterativo mediante la implementación, evaluación y realización de ajustes sucesivos durante el desarrollo del curso y una vez finalizado.

Otra de las consideraciones emergentes se relaciona con el hecho de que en este contexto las estrategias de autonomía y regulación de los procesos de aprendizaje cobran especial relevancia. Para el rol docente ello implica el desafío de diseñar recursos y dispositivos que busquen la cercanía y el acompañamiento en el vínculo pedagógico.

En este sentido, surge la importancia de la accesibilidad, diversidad y organización de recursos y actividades diseñados para facilitar el aprendizaje y generar posibilidades de comunicación y colaboración por medio de las tecnologías de la información y la comunicación. Los recursos mejor valorados fueron aquellos que integraron formatos audiovisuales, como por ejemplo videos breves con comentarios de textos y entrevistas a invitados especialistas en diversas temáticas, así como los registros de sesiones sincrónicas grabadas y disponibles asincrónicamente, los foros de intercambio para articular conceptualizaciones y discutir sobre situaciones problema cotidianas, y los cuestionarios de autoevaluación para que el estudiante fuera monitoreando la apropiación de los contenidos del curso.

En igual grado de importancia se destacan los aspectos sociales y afectivos que se ponen en juego en el vínculo pedagógico. La presencia, la disponibilidad y la cercanía docente en entornos virtuales son fundamentales para generar seguridad, claridad y confianza en el acompañamiento pedagógico, caracterizado por una escucha activa y una comunicación fluida con las y los estudiantes del curso.

Se visualizan asimismo elementos que podrían sugerir nuevas reflexiones a partir, por ejemplo, de la escasa participación de las y los estudiantes en las consultas de opinión, en las que solo contamos con la perspectiva del 20-30 % de las y los inscriptos. En esta dirección, surge la importancia de la evaluación de los dispositivos de enseñanza que permiten obtener mayor información para complejizar el análisis de las situaciones que se presentan.

A su vez, entre los desafíos que aparecen surge la posibilidad de configurar actividades colaborativas que potencien los procesos de aprendizaje entre pares. Si bien algunas de las actividades propuestas

en este sentido, como los foros de discusión o las wiki colaborativas despertaron un interés inicial, la participación fue decayendo paulatinamente a pesar de tener una presencia docente continua.

Con respecto a la evaluación en modalidad virtual, surge la importancia de seguir ajustando el dispositivo sistemáticamente a partir de la retroalimentación de las percepciones de las y los estudiantes. En este sentido, se observa la tensión que emerge de la disponibilidad de los recursos: cuando la evaluación implica la articulación de la teoría con una situación problema, es necesario que haya una apropiación de los conceptos que permita dar respuesta a las interrogantes, mientras que la consulta de los materiales teóricos queda para aspectos puntuales y no para profundizar en ellos en el momento de la prueba.

Se trata de aspectos que requieren un mayor trabajo de profundización en la articulación teórico-práctica en los espacios sincrónicos y un modelo de aula invertida que priorice la reflexión sobre las situaciones problema en el momento sincrónico, así como el acceso a los contenidos en forma previa. Otra de las estrategias referidas a la evaluación que podría facilitar los procesos de autorregulación del aprendizaje se relaciona con la disposición de las consignas con rúbricas de corrección. Asimismo, se podría explorar la integración de *plugins* o complementos desarrollados en la comunidad de Moodle, como por ejemplo el bloque de barra de progreso,³ que tiene una doble funcionalidad: por un lado, permite a los estudiantes tener un registro gráfico y visual de las actividades y recursos consultados y/o realizados para monitorear su avance en el curso, y por otro, genera información resumida y orientativa para los docentes que les permite hacer un seguimiento del proceso de trabajo de las y los estudiantes a nivel individual o global, lo que posibilita la rápida toma de decisiones durante el desarrollo del curso.

En definitiva, se trata de consideraciones y reflexiones que permiten ir mejorando una propuesta que ha buscado siempre dar respuesta a las demandas e inquietudes de las y los estudiantes, pero que en esta circunstancia tan especial se abocó a intentar paliar los efectos negativos en la comunicación que pudiera tener la no presencialidad y a apostar a un fortalecimiento del vínculo docente-estudiante.

Sin duda, toda esta situación ha significado para el equipo docente un gran desafío en la puesta a punto, en la adecuación y generación de recursos didácticos, y fue una experiencia que nos atravesó y nos transformó. Las valoraciones que recibimos del estudiantado en respuesta a la seriedad, calidez y compromiso del equipo con las y los estudiantes y con su formación, retroalimentan nuestro quehacer y relanzan la reflexión hacia nuevos campos y orientaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad.

Agradecemos a los demás integrantes del equipo de trabajo de la UCO por su disposición al intercambio y a la reflexión en su compromiso permanente con la docencia y el quehacer universitario: Alejandra Akar, Marcelo Aguirre, Luis Pereyra, Rodrigo Vaccotti.

Referencias bibliográficas

Bardelli, N. (2017). *Clima emocional de clase: Diseño de un programa de intervención sobre las relaciones de cercanía en el aula de la escuela secundaria como estrategia de asesoramiento*.

(Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Madrid-FLACSO, Buenos Aires).

Castro-Serrano, B., y Fernández-Ramírez, C. (2017). Deleuze y la política del rostro (rostridad):

Alcances sobre el Estado. *Revista de Humanidades*, 36, 41-68. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/3212/321252009002.pdf>

Charlot, B. (2007). *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Corea, C., y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

³ El bloque de barra de progreso es uno de los complementos de la plataforma Moodle (plataforma libre donde se desarrolla el EVA) más utilizados a nivel mundial, sin embargo no ha sido incorporado a la plataforma educativa de la Udelar hasta el momento. Ver más información en https://docs.moodle.org/all/es/Bloque_de_barra_de_progreso

Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente: Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Huertas, J., Ardura, A., y Nieto, C. (2008). Cómo estudiar el papel que el desempeño docente y las formas de comunicación juegan en el clima motivacional del aula: Sugerencias para un trabajo empírico. *Educação*, 31(1), 9-16. Recuperado de <https://studylib.es/doc/4998214/c%C3%B3mo-studiar-el-papel-que-el-desempe%C3%B1o-docente-y-las-for...>